Envío:
Aplazar siempre por la prisa de concluir

En un estudio reciente, *Prometeo, Fausto, Frankenstein - Los fundamentos imaginarios de la ética*, Dominique Lecourt considera que el relato de Mary Shelley es una alarma contra la fascinación que ejerce sobre los hombres "el embriagador brevaje" del conocimiento. Para esta autora, "*sólo el orden de la naturaleza merece respeto. Pero este orden es sagrado: puede indicar sin equívocos lo que separa el bien del mal. Para el hombre, querer infringirlo es hacer 'obra impía'*" (Lecourt, 1996, p. 103). Víctor Frankenstein lo descubrió a sus expensas. Su único consuelo es la decisión tomada por Walton, el explorador que busca el polo y que lo recoge en la banquina, de renunciar él mismo a su "búsqueda insensata" y volver a Londres. Así, según explica Dominique Lecourt, "*el autor da a entender que la ciencia ha alcanzado límites que sería peligroso querer traspasar. El espíritu de investigación se encuentra condenado en sí mismo: Walton renuncia a la exploración del polo y a una búsqueda sobre el origen del magnetismo terrestre. La versión moderna de Prometeo pretende, pues, ser disuasiva.*" (*ibid.*, p. 105).

En el fondo, se trataría de congelar, mediante la evocación de lo que parece ser "el mal radical", "el progreso de los conocimientos más preciosos" (*ibid.*, p. 153), de prohibir la investigación de campos científicos nuevos y, en lugar de inventar "nuevos valores que correspondan a un aumento de seres" y acompañen el progreso científico, de diabolizar toda prospectiva para que nadie afecte los dogmas y las iglesias que los defienden. Así, *Frankenstein*, interpretado a menudo como una parábola política antijacobina inspirada en una hipotética sociedad secreta revolucionaria que sesionó en Ingolstadt, se convertiría en una fábula filosófica que pretende conjurar los peligrosos avances de una ciencia amenazadora. Es por ello que Rousseau, sin duda alguna, habría encontrado cierta satisfacción en un encuentro con Víctor Frankenstein: habría visto en su historia una confirmación de sus tesis sobre el carácter pernicioso del progreso técnico. Pero es también por ello que debemos desconfiar de la metáfora: pues la carga contra el conocimiento, aunque científica, nunca es inocente.

Por cierto, nos han repetido mil veces que "ciencia sin conciencia es ruina del alma"; pero ¿qué sería una conciencia sin la ciencia? Apenas un pensamiento, algo parecido a una emoción incapaz de expresarse, embrollada en la materialidad de las cosas, aplastada bajo el peso de acontecimientos que sería incapaz de comprender y, *a fortiori*, de dominar. Pues la ciencia es la herramienta; es la posibilidad de predecir y de anticipar, de detectar constantes en el movimiento incesante de nuestras experiencias y de no tener que volver a cometer siempre los mismo errores. La ciencia es la libertad, tan obvia para nosotros y, sin embargo, adquirida a tan alto precio a lo largo de

los siglos, de acondicionar un territorio donde podamos vivir sin ser presa de la intemperie, de comunicarnos con nuestros semejantes teniendo la certeza, cuando no de comprendernos, al menos de oírnos. La ciencia es la esperanza de no sufrir demasiado en nuestro cuerpo y de hacer retroceder, gracias a la medicina, aun modestamente, la insoportable arbitrariedad de la enfermedad.

Hay que desconfiar incluso del mito de Frankenstein. Preocuparse por el oscurantismo que podría alentar. Hay que señalar sus límites frente a quienes argumentarían a favor de la imposibilidad de pensar "la educación como fabricación" para recusar toda investigación en educación.

Que no haya ambigüedades. Rechazamos radicalmente toda concepción tecnicista de la educación y no podemos aceptar, por ejemplo, lo que escribió el investigador norteamericano Darling Hammon a propósito de Estados Unidos: *"Los alumnos constituyen la materia prima que debe ser transformada por la escuela según procedimientos precisos. Cuando los resultados no son satisfactorios, la solución consiste en introducir procedimientos aún más minuciosos que den un marco a la práctica"* (Berthelot, 1994, p. 122). Lo hemos dicho y lo repetimos: no se fabrica a un sujeto acumulando influencias o condicionamientos; no se hace a un alumno agregando conocimientos, no se produce mecánicamente la intención de aprender ordenando los dispositivos. Pero tampoco se le permite a un sujeto construirse siendo indiferente a las influencias que recibe, privándolo de conocimientos o dejando que disponga de éstas a voluntad, absteniéndose de crear situaciones de aprendizaje o de comunicación, con el pretexto de respetar su libertad y no mancillar la cultura.

La pedagogía no puede prescindir de saberes específicos. No puede alegar que su objeto es un sujeto y que, en este sentido, es lo que hemos llamado "una acción sin objeto", para someterse al carisma del educador y al azar de los encuentros favorables. Simplemente, no debe engañarse en su tarea: esta no consiste en imaginar y poner a punto procedimientos aptos para delimitar la libertad del niño y sojuzgarlo más fácilmente. Es inventar sin descanso poniendo en ello toda la inteligencia de la que es capaz el hombre, condiciones que haga posible compartir de los saberes, la dicha de descubrirlos, la felicidad de encontrarse en posición de asumir la herencia de los hombres, de prolongarla y superarla. La pedagogía debe continuar e intensificar las investigaciones y los trabajos sobre cuestiones que, en estas áreas, siguen inexploradas: las relaciones entre los aprendizajes cognitivos y la socialización, las condiciones que favorecen la transferencia de conocimientos, los obstáculos de todo orden que impiden el acceso a los saberes, las modalidades de una verdadera interacción entre pares que permita el desarrollo de todos, la gestión del tiempo pero también del material y de la arquitectura escolar para que cada uno encuentre su lugar en la escuela, las modalidades de una verdadera formación pedagógica de los maestros, etc.

La pedagogía es *praxis*. Esto significa que debe trabajar incansablemente sobre las condiciones del desarrollo de personas y limitar simultáneamente su

propio poder para dejar que el otro tome su lugar. Que nunca debe resignarse en el campo de las condiciones, sin por ello encarnizarse en el de las causas. Que no puede caer en el fatalismo sin resistirse, ni volverse manipulación sin abandonar su propia vocación. Es acción precaria y difícil, acción obstinada y tenaz, pero que descree sobre todo de la prisa por concluir.

Bibliografía

ALAIN, *Propos sur l'éducation*, París, PUF, 1986.
ARENDT, Hannah, *La crise de la culture,* París, Folio-Essais, 1989.
ARENDT, Hannah, *Condition de l'homme moderne,* París, Calmann-Lévy, 1983.
ARNIM, Achim von, *Isabelle d'Egypte*, París, Le Seuil, 1993.
AGUSTÍN, San, *De Magistro*, París, Klinsieck, 1988.
BACHELARD, Gaston, *La formation de l'esprit scientifique*, París, Vrin, 1972.
BERTHELOT, Jocelyn, *Une école de son temps,* Québec, CEQ-Éditions Saint-Martin, 1994.
BOBIN, Christian, *L'inespérée,* París, Folio, 1996.
BORGES, Jorge Luis, *Le livre des êtres imaginaires*, París, Gallimard, 1987.
BRETON, Philippe, *A l'image de l'homme - Du Golem aux créatures virtuelles*, París, Le Seuil, 1995.
CARROLL, Lewis, *Alice au pays des merveilles,* París, Folio, nº2657, 1994.
CASTORIADIS, Cornélius, *L'institution imaginaire de la société*, París, Le Seuil, 1975.
CHALAGUIER, Claude, *Travail, culture et handicap*, París, Bayard Éditions, 1992.
COCTEAU, Jean, *La machine infernale*, París, Le Livre de Poche, nº854, 1994.
COLLODI, Carlo, *Pinocchio*, París, Folio-Junior, nº283, 1987.
COUSINET, Roger, *L'Éducation nouvelle*, Neuchâtel y París, Delachaux y Niestlé, 1950.
DEMOUGIN, Jacques (comp.), *Dictionnaires des littératures françaises et étrangères*, París, Larousse, 1994.
DEVELAY, Michel, *Donner du sens à l'école*, París, ESF éditeur, 1996.
DEVELAY, Michel (comp.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, París, ESF éditeur, 1995.
DUBET, François, MARTUCELLI, Danilo, *A l'école - Sociologie de l'expérience scolaire,* París, Le Seuil, 1996.
DURAND, Gilbert, *L'imagination symbolique*, París, PUF - Quadrige, 1984.
DURAS, Marguerite, *La pluie d'été*, París, Gallimard, 1990.
DURU-BELLAT, Marie, HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès, *Sociologie de l'école*, París, Armand Colin, 1992.
FEUERSTEIN, Reuven, "L'expérience de l'apprentissage médiatisé", *Enseigner, apprendre, comprendre - Les entretiens Nathan 4*, París, Nathan, 1994, pp. 205-221.
FOUCAULT, Michel, *Surveiller et punir*, París, Gallimard, 1975.
GIRARD, René, *Des choses cachées depuis la fondation du monde*, París, Grasset, 1981.
HAMELINE, Daniel, *Le domestique et l'affranchi*, París, Éditions ouvrières, 1977.
HAMELINE, Daniel, *Maîtres et élèves*, París, Classiques Hachette, 1973.
HAMELINE, Daniel, DARDELIN, Marie-Joëlle, *La liberté d'apprendre - situation 2*, París, Éditions ouvrières, 1977.

HANNOUN, Hubert, *Les penseurs de l'éducation*, París, PUF, 1995.
HEGEL, H.G.W., *La phénomenologie de l'esprit*, traducción al francés de Jean Hyppolite, tomo 1, París, Aubier-Montaigne, 1967.
HOUSSAYE, Jean (comp.), Q*uinze pédagogues - Leur influence aujourd'hui*, París, Armand Colin, 1994.
HOUSSAYE, Jean (comp.), *Quinze pédagogues - Textes choisis*¸ París, Armand Colin, 1995.
IMBERT, Francis, "L'image ou la parole", *La question du sujet en éducation et en formation*, Pascal Bouchard producteur, París, L'Harmattan, 1996, pp. 147-179.
IMBERT, Francis, *Médiations, institutions et loi dans la classe*, París, ESF éditeur, 1994.
IMBERT, Francis, *Vers une clinique du pédagogique*, Vigneux, Matrice, 1992.
IMBERT, Francis, *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Vigneux, Matrice, 1987.
IMBERT, Francis, *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice, 1985.
JEAN, Georges, *Voyages en utopie*, París, Gallimard, 1994.
JONAS, Hans, *Le principe responsabilité,* París, Le Cerf, 1993.
KAFKA, Franz, *La colonie pénitentiaire (et autres récits)*, París, Gallimard, 1985.
KANT, Emmanuel*, Réflexions sur l'éducation,* París, Vrin, 1980.
KOJÈVE, Alexandre, *Introduction à la lecture de Hegel*, París, Gallimard, 1947.
LA GARANDERIE, Antoine de, *Les profils pédagogiques*, París, Le Centurion, 1980.
LAFFITTE, René, *Une journée dans une classe coopérative,* París, Syros, 1985.
LANE, Hadrian, *L'enfant sauvage de l'Aveyron*, París, Payot, 1979.
LECERCLE, Jean-Jacques, *Frankenstein: mythe et philosophie*, París, PUF, 1994.
LECOURT, Dominique*, Prométhée, Faust, Frankenstein - Fondements imaginaires de l'éthique*, París, Les empêcheurs de penser en rond, 1996.
LÉVI-STRAUSS, Claude, *La pensée sauvage*, París, Plon, 1962.
LÉVINAS, Émmanuel, *Le temps et l'autre*, París, PUF, 1985.
MALSON, Lucien*, Les enfants sauvages,* París, Gallimard, coll. 10-18, 1964.
MAURIAC, François, *Le sagouin*, París, Presses-Pocket, 1977.
MEIRIEU, Philippe, *La pédagogie entre le dire et le faire,* París, ESF éditeur, 1995.
MEIRIEU, Philippe, *L'envers du tableau*, París, ESF éditeur, 1993.
MEIRIEU, Philippe, *Le choix d'éduquer*, París, ESF éditeur, 1991.
MEIRIEU, Philippe, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, París, ESF éditeur, 1989.
MEIRIEU, Philippe, *Apprendre, oui... mais comment*, París, ESF éditeur, 1987.
MEIRIEU, Philippe, *L'école, mode d'emploi*, París, ESF éditeur, 1985.
MEIRIEU, Philippe, *Apprendre en groupe?* tomo 1: *Itinéraire des pédagogies de groupe*, tomo 2: *Outils pour apprendre en groupe*, Lyon, Chronique sociale, 1984.
MEIRIEU, Philippe, DEVELAY, Michel, *Émile, reviens vite, ils sont devenus fous*, París, ESF éditeurs, 1992.
MEYRINK, Gustav, *Le Golem*, París, Stock, 1992.

MOLES, Abraham, "Le judaïsme et les choses", *Tentation et action de la conscience juive*, París, PUF, 1971, pp. 241-252.
MONTAIGNE, *Oeuvres complètes*, París, Gallimard-La Pléiade, 1967.
MUGLIONI, Jacques, *L'école ou le loisir de penser,* París, CNDP, 1993.
NOIZET, Georges, CAVERNI, Jean-Pierre, *Psychologie de l'évaluation scolaire*, París, PUF, 1978.
OURY, Fernand, OURY, Jean, POCHET, Françoise, *L'anné dernière j'étais mort, signé Miloud*, Vigneux, Matrice, 1986.
OURY, Fernand, THEBAUDIN, Françoise, *Pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice, 1995.
OURY, Fernand, VASQUEZ, Aïda, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, París, Maspéro, *1981.*
OURY, Fernand, VASQUEZ, Aïda, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, París, Maspéro, *1971.*
PAGNOL, Marcel, *Le temps des amours,* París, Editions de Fallois, 1988.
PERRENOUD, Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire,* París, ESF éditeur, 1994.
PESTALOZZI, Johan-Heinrich, *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*, Lausanne, Payot, 1994.
PESTALOZZI, Johan-Heinrich, *Comment Gertrude instruir ses enfants*, Yverdon-les-Bains, Centre de documentation et de recherche Pestalozzi, 1985.
PESTALOZZI, Johan-Heinrich, *La lettre de Stans,* Yverdon-les-Bains, Centre de documentation et de recherche Pestalozzi, 1985.
REBOUL, Olivier, "Les valeurs de l'éducation", *Encyclopédie universelle, tomo I: L'univers philosophique*, bajo la dirección de André Jacob, París, PUF, 1989.
REBOUL, Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre?,* París, PUF, 1980.
REY, Bernard, *Les compétences transversales en question*, París, ESF éditeur, 1996.
RICOEUR, Paul, *La critique et la conviction*, París, Calmann-Lévy, 1995.
RICOEUR, Paul, *Soi-même comme un autre*, París, Le Seuil, 1990.
ROSENTHAL, Robert A., JACOBSON, Lenore, *Pygmalion à l'école*, París, Casterman, 1971.
ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Émile ou De l'éducation*, París, Garnier-Flammarion, 1966.
ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Pygmalion, Oeuvres complètes,* La Pléiade, tomo 2, pp. 1224-1231, 1964.
SHAW, Bernard, *Pygmalion*, París, L'Arche, 1983.
SHELLEY, Mary W., *Frankenstein ou le Prométhée moderne*, Verviers, Marabout, 1978.
SPARK, Muriel, *Mary Shelley*, *la mère de Frankenstein*, París, Fayard, 1989.
YENDT, Maurice, *Pinochio* (presentación de la adaptación de), Lyon, Théâtre des jeunes années, 1996.